

Braunschweigische
Wissenschaftliche Gesellschaft

Jahrbuch 2019

Sonderdruck
Seiten 67–79



J. CRAMER Verlag · Braunschweig
2020

Geschichte und Entwicklungspsychologie: die Rekapitulationstheorie in den Geisteswissenschaften*

BRAGE BEI DER WIEDEN

Niedersächsisches Landesarchiv, Forstweg 2, DE-38102 Wolfenbüttel

E-Mail: brage.beiderwieden@nla.niedersachsen.de

Zu den Gegenständen der Geschichtswissenschaft gehören neben Politik, Wirtschaft und Gesellschaft auch vergangene Vorstellungswelten, Denkformen und Mentalitäten. Da verheißt es ganz neue Erkenntnisdimensionen, wenn man liest:

„Wir bestehen ... aus dem ganzen Bestand der Welt, jeder von uns, und ebenso wie unser Körper die Stammtafeln der Entwicklung bis zum Fisch und noch viel weiter zurück in sich trägt, so haben wir in der Seele alles, was je in Menschenseelen gelebt hat. Alle Götter und Teufel, die je gewesen sind, sei es bei Griechen und Chinesen oder bei Zuluskaffern, alle sind mit in uns, sind da, als Möglichkeiten, als Wünsche, als Auswege. Wenn die Menschheit ausstürbe bis auf ein einziges halbwegs begabtes Kind, das keinerlei Unterricht genossen hat, so würde dieses Kind den ganzen Gang der Dinge wiederfinden, es würde Götter, Dämonen, Paradiese, Gebote und Verbote, Alte und Neue Testamente, alles würde es wieder produzieren können.¹“

So lässt Hermann Hesse (1877–1962) in seinem Roman „Demian“ von 1919 einen Lehrer und Erkenntnisucher darlegen.

Die sog. Rekapitulationstheorie formuliert den Gedanken, dass jeder Mensch in seiner Individualentwicklung die Entwicklung der Art nachvollziehe.² Die

* Der Vortrag wurde am 07. Juni 2019 vor der Plenarversammlung der Braunschweigischen Wissenschaftlichen Gesellschaft gehalten.

¹ Hermann Hesse: Sämtliche Werke. Hrsg. von Volker Michels. Bd. 3. Frankfurt/M. 2001, S. 317, vgl. auch die Vorrede, S. 236.

² Grundlegend: John Arnold Kleinsorge: Beiträge zur Geschichte der Lehre vom Parallelismus der Individual- und der Gesamtentwicklung. Diss. phil. Jena 1900. Kleinsorge war Amerikaner und wurde mit dieser Arbeit bei Wilhelm Rein in Jena promoviert. Historische Abrisse bieten auch der Evolutionsbiologe Stephen Jay Gould: Ontogeny and Phylogeny. Cambridge (Mass.) 1977, S. 115–166, der Historiker Johan Hendrik Jacob van der Pot: Sinndeutung und Periodisierung der Geschichte. Eine systematische Übersicht der Theorien und Auffassungen. Leiden 1999, S. 374–382 und die Medizinhistorikerin Irmgard Müller: Historische Grundlagen des Biogenetischen Grundgesetzes. In: Welträtsel und Lebenswunder. Ernst Haeckel – Werk, Wirkung und Folgen [Katalog zur Ausstellung im Schloßmuseum Linz, 13.10.1998–4.04.1999]. Red. Erna Aesch. Linz 1998, S. 119–130. Gould diskutiert das Phänomen der Heterogenie und führt in die Thematik historisch ein; van der Pot systematisiert in seinem Handbuch Sinndeutungen von Geschichte; Müller zeigt Wirkungen gerade auch der kritischen Auseinandersetzung mit dem „biogenetischen Grundgesetz“ auf die Geschichte der Biologie auf.

Wurzeln reichen weit zurück, bis in die griechische Antike. Die Vorstellung, dass die Menschheit altere, ließ sich mit den Metaphern von Kindheit, Jugend, Alter der Menschheit illustrieren. Das war nicht nur eine rhetorische Figur, sondern Ausdruck der Vorstellung, dass es eine fortwährende Beziehung zwischen Mensch und Menschheit gab und beide sich in einander spiegelten.³

Der Gedanke gewann Dynamik in dem Augenblick, in dem die Geschichte ein Ziel erhielt. Das war mit dem Christentum der Fall, das einen Anfang der Geschichte – die Schöpfung der Welt – und ein Ende kennt: das jüngste Gericht. Folgerichtig wandten die Kirchenväter die Analogie der Lebensalter auf die Heilsgeschichte an. Sehr konkret z.B. Augustin: Die Epoche, die sich von Adam bis auf Noah erstreckt, sei die der Kindheit und Vergessenheit, in der der Mensch nur auf Befriedigung seiner physischen Bedürfnisse bedacht ist. Die zweite Epoche, von Noah auf Abraham, sei das Knabenalter, in welchem die Sprache und das Gedächtnis auftreten. Darauf folgt die Epoche der Mannbarkeit, in drei Perioden, frühes Jünglingsalter, spätes Jünglingsalter und Mannesreife, geteilt. Ihnen entsprechen drei Geschichtsperioden: von Abraham bis David, von David bis zur Babylonischen Gefangenschaft und von da bis Christi Geburt. Das Greisenalter der Welt sei die Zeit nach Christi Geburt. Es werde bis zum Jüngsten Gericht dauern, wenn die Heiligen zur ewigen Seligkeit gelangen.⁴

Der Humanismus baute hier auf und zu Beginn des 18. Jahrhunderts versuchte Giambattista Vico (1668–1744) eine empirisch gegründete Theorie dazu zu entwickeln. Vico war Professor der Rhetorik in Neapel; wir können ihn als den ersten historischen Anthropologen betrachten. Er erkannte drei Zeitalter: das Zeitalter der Götter, das Zeitalter der Heroen, das Zeitalter der Menschen. Ihnen ordnet er eigene Naturen, Sitten, Arten des natürlichen Rechts, der Staatsformen, der Sprache, der Schriftsysteme, des Zeitgeistes zu. Die Annahme, dass Prinzipien, die für Kulturen gelten, auch die Individualentwicklung bestimmen, durchzieht seine ganze Argumentation. Z.B. so: „Die erhabenste Aufgabe der Dichtung ist es, den empfindungslosen Dingen Empfindung und Leidenschaft zu verleihen; und es ist eine Eigentümlichkeit der Kinder, unbeseelte Dinge in die Hand zu nehmen und spielend mit ihnen zu plaudern, als wären es lebendige Personen. Dieser philologisch-philosophische Grundsatz beweist, dass die Menschen der kindlichen Welt von Natur aus erhabene Dichter waren.“ Oder: „Bei den Kindern

³ Etwa Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. Übersetzung und Nachwort von Franz Dirlmeier, Anmerkungen von Ernst A. Schmidt. 2. Aufl. Stuttgart 1983, S. 30–32 (1102b ff.). Vgl. ferner Alexander Demandt: *Metaphern für Geschichte. Sprachbilder und Gleichnisse im historisch-politischen Denken*. München 1978, S. 37 ff.

⁴ *De civitate dei*, lib. XVI, cap. 24, 43. Text: *Corpus Christianorum. Series Latina XLVII/XIV*. 1 et 2. Hrsg. von B. Dombart und A. Kalb. Turnhout 1955 (http://www.hs-augsburg.de/~harsch/Chronologia/Lspost05/Augustinus/aug_cd00.html, 15.06.2019). Vgl. Kleinsorge (wie Anm. 2), S. 9; Demandt (wie Anm. 3), S. 42 f.

ist das Gedächtnis äußerst kräftig, folglich bis zum Übermaß lebhaft die Phantasie, die nichts anderes ist als erweitertes oder zusammengesetztes Gedächtnis. Dieser Grundsatz ist das Prinzip der Anschaulichkeit der poetischen Bilder, die die erste kindliche Welt prägen musste ... Die Kinder haben eine vorzügliche Fähigkeit zur Nachahmung; denn wir beobachten, dass ihre Spiele größtenteils darin bestehen, das nachzuahmen, was sie aufzufassen in der Lage sind. Dieser Grundsatz beweist, dass die kindliche Welt aus poetischen Völkern bestand, insofern die Dichtung nichts anderes ist als Nachahmung.“ Und erläutert: „Für die Dichter [des poetischen Zeitalters] war der erste Himmel nicht höher als die Höhen der Berge ... Demnach müssen sie die Gipfel der Berge für den Himmel gehalten haben ... genau wie sich die Kinder vorstellen, die Berge seien die Säulen, die die Himmelsdecke stützen ...“⁵

Der schweizerisch-französische Schriftsteller Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) gab der Geschichte der menschlichen Zivilisation eine negative Deutung. Im „Discours sur l’inégalité parmi les hommes“ deutet er Stadien der Menschheitsentwicklung an, die dem individuellen Alterungsprozess entsprechen, und schreibt: „Das Beispiel der Wilden... scheint zu bestätigen, dass die Menschheit dazu geschaffen war, für immer darin zu verharren, dass dieser Zustand die wahrhafte Jugend der Welt und dass der Fortschritt darüber hinaus zwar dem Scheine nach jeweils ein großer Schritt zur Vollendung des Individuums, in Wirklichkeit aber ein Schritt zum Verfall der Gattung war.“⁶ Rousseau zog daraus pädagogische Konsequenzen. Er verlangte eine von der Zivilisation abgeschirmte, dem Lebensalter der Zöglinge angepasste Erziehung und wirkte dadurch stark auf die Pädagogik des 19. Jahrhunderts ein.

Eine philosophisch-theologische Gesamtschau, die den Menschen als Teil der Natur betrachtete, bewegte 1773 den Bückeburger Oberprediger Johann Gottfried Herder (1744–1803). In seiner so bescheiden annoncierten Schrift „Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit“ erklärt er die Geschichte der Menschheit aus der Natur und ihren Gegebenheiten. Sein Entwurf ist der eines Dichters und seine Sprache anschaulich und metaphorisch. Er nutzt das Instrumentarium der Analogie. Wenn er im ägyptischen Altertum Züge der Kindheit, im klassischen Hellas die Jugend der Gattung, im Staatswesen der Römer

⁵ Giovanni Battista Vico: *Principi di una scienza nuova d'intorno alla communa natura delle nazioni*. Deutsch: *Prinzipien einer neuen Wissenschaft über die gemeinsame Natur der Völker*. Hrsg. und übersetzt von Vittorio Hösle und Christoph Jermann. Bd. 1–2. Hamburg 1990, Kap. 186 f. (Bd. 1, S. 104 f.); Kap. 211 f., 215 f. (Bd. 1, S. 111).

⁶ Jean-Jacques Rousseau: *Oeuvres complètes*. III. Hrsg. von Bernard Gagnebin und Marcel Raymond. Paris 1964, S. 171. Zitiert nach: Rousseau: *Über Kunst und Wissenschaft. Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen*. Mit Einleitung, Übersetzung und Anmerkungen von Kurt Weigand. Hamburg 1955, S. 212/213 (Zweiter Teil des Discours). Vgl. S. 272/273 „Die Völker brauchen die Künste, Gesetze, Regierungen wie die Greise die Krücken“ (Lettre à Philopolis).

Einstellungen der Erwachsenen wiederfindet, so muss beachtet werden, was er an anderer Stelle ausführt: Nie sei es ihm eingefallen, mit den allegorischen Worten „Kindheit“, „Jugend“, „das männliche, das hohe Alter unseres Geschlechts“, die nur auf wenige Völker anwendbar seien, eine Heerstraße auszuzeichnen, auf der man auch nur die Geschichte einer Kultur, geschweige die Philosophie der ganzen Menschengeschichte ausmessen könne. „Welches Volk der Erde ist's das nicht einige Kultur habe? Und wie sehr käme der Plan der Vorsehung zu kurz, wenn zu dem, was wir Kultur nennen und oft nur verfeinte Schwachheit nennen sollten, jedes Individuum des Menschengeschlechts geschaffen wäre? Nichts ist unbestimmter als dieses Wort, und nicht ist trüglicher als die Anwendung desselben auf ganze Völker und Zeiten.“⁸

Trotz dieser mahnenden Worte ging von seinen Analogien eine Suggestion aus, die sich vor allem in der Philosophie des deutschen Idealismus entfaltete. Zahlreiche Namen ließen sich nennen: Schiller, Goethe, Hegel, Grolmann, Carus, Gedike. Sie alle deuteten Zusammenhänge zwischen der Entwicklung des einzelnen und seiner Gattung an, ohne dass einer sich auf den anderen bezogen hätte. Sogar Immanuel Kant könnte man anführen, der das Kindesalter mit dem Dogmatismus, das Jünglingsalter mit dem Skeptizismus und das Mannesalter mit dem Kritizismus parallelisierte.⁹

Eine sehr konkrete Umsetzung versuchte hingegen der Historiker Adolf Müller (1798-1871), der 1828 eine Biografie des großen Humanisten Erasmus von Rotterdam vorlegte. Darin schreibt er:

„Der Zweck dieser Betrachtung ist eine Vergleichung der Weltgeschichte mit dem Entwicklungsgange des einzelnen Menschen. Es scheint mir nemlich, daß die Entwicklungsgeschichte der gesamten Erdbewohner ebensowohl ein in und durch sich zusammenhängendes Ganzes, eine organische Einheit bildet, wie das Leben des Individuums; daß die Menschheit eben so wie der einzelne Mensch im Zustande der Kindheit und Unschuld diese Welt betrat, und durch alle Epochen der verschiedenen Lebensalter von Bildungsstufe zu Bildungsstufe sich hinaufarbeitete; daß die Menschheit als ein vernünftiges Geschöpf in eben dem Verhältnisse zu Gott steht, in dem der Mensch im Einzelnen zu ihm sich befindet; daß ihr dieselben Pflichten obliegen, daß sie dieselbe Bestimmung hat; kurz, daß sie das im Großen darstellt, was der Mensch im Kleinen, und daß daher nichts belehrender, nichts aufklärender, sowohl über die Weltgeschichte als über das einzelne Menschenleben, sein kann, als eben die Analogie beider zu

⁸ Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit, Vorrede. Werke (wie Anm. 7). Bd. 6. Hrsg. von Martin Bollacher. Frankfurt/M. 1989, S. 11 f. Über das Ende des römischen Reiches führe Herder seinen Vergleich nicht fort. Vgl. Stefan Greif, Marion Heinz, Heinrich Clairmont (Hrsg.): Herder-Handbuch. Paderborn 2016, S. 166.

⁹ Kants Werke. Akademie-Textausgabe. Bd. 3: Kritik der reinen Vernunft. Berlin 1904/11, S. 497.

erforschen, und die Erscheinungen in beiden durch wechselseitige Vergleichung zu erklären.“¹⁰ Erasmus von Rotterdam stellte er als den Vertreter einer versinkenden Epoche, des Mittelalters, dar, der den entscheidenden Schritt in die Neuzeit nicht tun konnte. In der Reformation erreicht für Müller die Geschichte ihr Ziel; durch sie stellt der Mensch sich ins rechte Verhältnis zu Gott.

In der Geschichtswissenschaft konnte Müller mit solchen Gedanken freilich nicht durchdringen, obwohl oder vielleicht gerade weil Hegels Philosophie herrschte. Hegel hatte die Geschichte ja gedeutet; eines weitergehenden Erklärungspotenzials bedurfte man nicht, und es lag eher die Quellenkritik als die Spekulation im Zuge der Zeit. Müllers Erasmus-Biografie schloss damals eine Forschungslücke und wurde entsprechend rezipiert, auch ins Niederländische übersetzt, war aber bald überholt. Den Gedanken einer Analogie von Menschheits- und Individualentwicklung scheint er nicht weiter verfolgt zu haben. In seiner populären Lutherbiografie deutete er die Differenz zwischen Erasmus und Luther, durchdrungen von der deutschen Mission in der Welt, in nationalen Kategorien. Erasmus habe es für eine Kirchenreform an Charakterstärke gefehlt, deutscher Geist und deutsches (germanisches) Gemüt seien ihm durch seine Erziehung verloren gegangen.¹¹

Umso fruchtbarer wurden nicht Müllers, aber ähnliche Gedanken in der Pädagogik, einer Wissenschaft, die sich erst ein theoretisches Fundament geben musste. Johann Friedrich Herbarts Schematisierungen der Menschheitsentwicklung arbeitete dessen Schüler Tuiskon Ziller (1817–1882), Schulpraktiker und außerordentlicher Professor der Philosophie in Leipzig, zu sog. „Kulturstufen“ aus und setzte sie in Pädagogik um. Jedes Schuljahr, meinte er, müsse den Kulturstufen entsprechend einen Konzentrationskreis bilden. Als Konzentrationsstoffe sollten dienen:

1. Schuljahr: Märchen der Brüder Grimm (Sterntaler, Die drei Faulen, Die drei Spinnerinnen, Strohalm, Kohle und Bohne, Die sieben Geißlein, Hühnchen und Hähnchen, Wolf und Fuchs, Lumpengesindel, Bremer Stadtmusikanten, Zaunkönig und Bär, Fundevogel, Der Arme und der Reiche),
2. Schuljahr: Robinson Crusoe,
3. Schuljahr: Altes Testament bis zum Turmbau von Babel; Deutsche Heldensagen

¹⁰ Adolf Müller: Leben des Erasmus von Rotterdam. Mit einleitenden Betrachtungen über die analoge Entwicklung der Menschheit und des einzelnen Menschen. Eine gekrönte Preisschrift. Hamburg 1828, S. 1. Müller, geb. 1798 in Berlin, studierte dort 1823–1828 Geschichte und wurde mit einer Arbeit über das Leben Kaiser Heinrichs VII. promoviert. Seit 1858 nannte er sich Schotttmüller. Er lehrte in Berlin Geschichte und starb dort 1871. Eine nähere Begründung für die Auszeichnung der Preisschrift ließ sich nicht ermitteln. Freundliche Mitteilung des Archivs der Humboldt-Universität Berlin. Nicht erreichbar war mir: Selbstbiographie des erblindeten Berliner Professors Dr. Adolf Schotttmüller. Hrsg. von I. Matthies. Berlin 1902.

¹¹ Adolf Schotttmüller: Luther. Ein deutsches Heldenleben. 3. Aufl. Berlin 1872, S. 62.

4. Schuljahr: Altes Testament: Moses; Deutsche Königsgeschichte
5. Schuljahr: Altes Testament: David und Salomon; Deutsche Geschichte des Spätmittelalters
6. Schuljahr: Das Leben Jesu; Reformationsgeschichte, Erfindungen und Entdeckungen, Dreißigjähriger Krieg, Friedrich der Große,
7. Schuljahr: Apostelgeschichte; Geschichte des Altertums
8. Schuljahr: Katechismus; Freiheitskriege, Französische Revolution.¹²

Eine theoretische Begründung der Kulturstufen-Theorie versuchte Zillers Schüler Franz Josef Capesius (1853–1918), ein Pädagoge aus Siebenbürgen.¹³ In seinen Ausführungen von 1889 machte er deutlich, dass es sich um ein kulturelles, kein biologisches Konzept handelt. Jedes Individuum könne sich die ererbten geistigen Besitztümer der Menschheit aneignen; diese Aneignung oder Apperzeption folge bestimmten psychologischen Gesetzmäßigkeiten. Das Medium der Vererbung bzw. Vermittlung sei die Sprache, die selbst schon Anschauungen und Erfahrungen tradiere. Capesius beeindruckte übrigens als Persönlichkeit Rudolf Steiner, den Begründer der Anthroposophie. Möglicherweise haben seine Einsichten dadurch die Waldorfpädagogik beeinflusst.

Die ganze Anschauung einer fortschreitenden Entwicklung erhielt dann natürlich ungeheuren Auftrieb durch die Evolutionstheorie. Durch Darwins Erklärung des Ursprungs der Arten, mehr aber noch durch Ernst Haeckel (1834–1919), der Darwin in Deutschland populär machte. Haeckel formulierte, so nannte er es, das „biogenetische Grundgesetz“. Vor der Geburt, pränatal, durchlebe der Embryo die Stufen der Evolution, die zum Menschen führte; sei Keim, Fisch, Molch, Reptil, bevor er zum Säugetier werde. Er wies das an morphologischen Ähnlichkeiten, aber auch an Elementen wie den Kiemenbögen in der Ontogenese der Säugetiere nach. Dieses später sehr angezweifelte Gesetz war um 1900 Stand der Forschung. Der Autor selbst popularisierte seine Erkenntnis in Schriften, die außerordentlich weite Verbreitung fanden.¹⁴

¹² Tuiskon Ziller: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. Aufl. Leipzig 1884. Vgl. Bijan Adl-Amini, Jürgen Oelkers, Dieter Neumann (Hrsg.): Didaktik in der Unterrichtspraxis. Grundlegung und Auswirkung der Theorie der Formalstufen in Erziehung und Unterricht. Bern 1979, S. 179–185; Veit-Jakobus Dieterich: Religionslehrplan in Deutschland (1870–2000). Gegenstand und Konstruktion des evangelischen Religionsunterrichts im religionspädagogischen Diskurs und in den amtlichen Vorgaben. Göttingen 2007, S. 139–146.

¹³ J. Capesius: Gesamtentwicklung und Einzelentwicklung. In: Jahrbuch des Vereins für Wissenschaftliche Pädagogik 21 (1889), S. 117–179. Zur Biografie: https://anthrowiki.at/Josef_Franz_Capesius (12.06.2019).

¹⁴ Ernst Haeckel: Generelle Morphologie der Organismen. Bd. 2. Berlin 1866, S. 300; auch sonst öfter wiederholt, z. B. ders.: Die Welträthsel. Gemeinverständliche Studien über Monistische Philosophie. Volks-Ausgabe. 78.–97. Tausend. Bonn 1903, S. 36.

Gerade die empirisch orientierten Pädagogen bezogen sich daher auf das, was man die „Rekapitulationstheorie“ zu nennen begann. Auf dem Grund herbartianischer Überzeugungen wuchsen unterschiedliche Triebe. Einiges davon lebt heute z.B. in der Waldorfpädagogik fort. Die Lehrpläne der Waldorfschulen gliedern sich nach Epochen, in denen die Lehrinhalte auf die den Entwicklungsstufen der Kinder hin konzentriert aufgebaut sind. Die Stufen der Individualentwicklung werden dabei mit jenen des allgemein menschlichen Fortgangs synchronisiert.¹⁵

Größeren Einfluss noch gewannen zwei Amerikaner, die stark von der deutschen Tradition geprägt waren: Stephen G. Hall (1844–1924), der erste Pädagoge, der Erhebungen mit Fragebogen durchführte und die Rekapitulationstheorie als Erklärungsmodell benutzte,¹⁶ und der Psychologe James Mark Baldwin (1861–1934). Dieser veröffentlichte 1895 ein Buch „Mental Development in the Child and the Race“, das drei Auflagen erlebte und 1898 unter dem Titel „Die Entwicklung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse“ auf Deutsch erschien. Baldwin erkannte einen deutlichen Parallelismus zwischen Ontogenese und Phylogenese, hielt ihn auch für biologisch fundiert, meinte aber, dass durch Nachahmung, also soziale Faktoren, Entwicklungsstufen übersprungen werden könnten.¹⁷ Entscheidender war, dass er einen sehr viel weiteren Bezugsrahmen setzte: Er suchte die Analogien zum kindlichen Verhalten nicht in der Menschheitsgeschichte, sondern in der Evolution der Lebewesen und zog Tierstämme und -arten zum Vergleich heran.

Unabhängig von der Akzeptanz der Haeckelschen Theorie und ihrer monistischen Grundierung konnte der Gedanke der geistigen Wiederholung immer wieder die Pädagogik befruchten, er bildete sich in den Curricula deutscher wie amerikanischer Schulen der Zwischenkriegszeit ab. Der bekannte amerikanische Evolutionsbiologe Stephen Jay Gould (1941–2002) urteilte: ... much of the little that is good about modern American education follows an ideal that triumphed with the strong aid of recapitulation.¹⁸

Nach dem 2. Weltkrieg begann man, Haeckel und das Biogenetische Grundgesetz endgültig aus den Lehrbüchern zu streichen; biologische Entwicklungstheorien erschienen angesichts rassistischer Anwendungsmöglichkeiten suspekt. Neue Entdeckungen der Embryologie und der Paläontologie zeigten außerdem

¹⁵ Vgl. Stefan Leber (Hrsg.): Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen. 3. Aufl. Darmstadt 1992, S. 26 f.

¹⁶ Allerdings distanzierte sich Hall von einer Engführung der genetischen Psychologie mit der Evolutionstheorie. Er meinte, wir könnten nicht wissen, wie weit die geistige Entwicklung des Individuums diejenige der Rasse wiederhole, weil es uns für die Rassengeschichte an den notwendigen Informationen fehle. Ders.: *Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik*. Hrsg. von Joseph Stimpfl. Altenburg 1902, S. 19, 54. Vgl. Gould (wie Anm. 2), S. 139–141.

¹⁷ James Mark Baldwin: *Die Entwicklung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse* (Methoden und Verfahren). Berlin 1898, S. 23, 265.

¹⁸ Gould (wie Anm. 2), S. 155.

Phänomene, die mit Haeckels Annahmen nicht zu vereinbaren waren. Die Kinderpsychologie und die Pädagogik betraf das zwar eher mittelbar; unverkennbar setzten sich aber andere Paradigmen, die auf anderen Menschenbildern beruhten, durch.

Für die Geisteswissenschaften war entscheidend, dass sich eine Gruppe der Hauptbetroffenen, die Historiker, zum Thema seit Müllers Zeiten kaum geäußert hatten. Lediglich einige Außenseiter und Dilettanten lassen sich anführen: der Kulturhistoriker Karl Lamprecht in seiner späten Phase,¹⁹ der Jurist und Esoteriker Hartmut Piper,²⁰ der Journalist Egon Friedell.²¹ Die Diskussion war seit dem 19. Jahrhundert im Wesentlichen eine deutsche oder deutsch-amerikanische. Die deutsche Historiografie richtete sich aber an der Nationalgeschichte und dem Primat des Politischen aus. Der Wunsch auf Konkretisierungen der kulturgeschichtlichen Entwicklung durch die Fachwissenschaft, den die Pädagogen hegten, fand bei den einflussreichen Vertretern der Zunft kein Gehör.

Einen großen synthetischen Versuch unternahm allein, zuerst in den 30er, dann – kürzer – in den 50er Jahren ein Prähistoriker: der in Bayern lebende Privatgelehrte niederländischer Herkunft Frederik Adama van Scheltema (1884–1968)²². Er führte strikt die Parallele durch: Die eiszeitliche Jägerkultur entspreche dem Stand des zweiten und dritten Lebensjahres. Das sei eine parasitäre, konsumtive Lebensstufe mit stärkster passiver Abhängigkeit von der vorgefundenen Umgebung, kein Paradies. In der Kunst dominiere die Verzierung des eigenen Körpers. In Bauern und Viehzüchtern findet er das fortgeschrittene Kindesalter wieder. Jetzt werden Wissensdaten gesammelt, kausale, zeitliche, räumliche Zusammenhänge hergestellt. Es herrsche ein ausgesprochenes Interesse für die ornamentale Verzierung. Der neu eingeführte Totenkult zeige ein Seelenbewusstsein auf, das mit dem Bewusstsein der Kinder korrespondiere, in dem die Vorstellung eines vom Körper getrennten Ich wachse. Sobald das Gemeinschaftsgefühl erwacht ist, bilden sich soziale Gruppen. Religiöse Vorstellungen binden sich an Naturerscheinungen. Es bilden sich konkrete Ansichten zu Seele und Jenseits. Dies sei die Phase der kindlichen Magie, des Wortzaubers, der Zaubersprüche. Das Bewusstsein dieses Alters aber sei ahistorisch. Normen und Werte seien

¹⁹ Karl Lamprecht: Einführung in das historische Denken. 2. Aufl. Leipzig 1913, S. 68 f., 137. Vgl. Demandt (wie Anm. 3), S. 97 f.

²⁰ Hartmut Piper: Die Gesetze der Weltgeschichte. 2. Aufl. Leipzig 1928. Vgl. van der Pot (wie Anm. 2), S. 678 f.

²¹ Egon Friedell: Kulturgeschichte der Neuzeit. Die Krisis der europäischen Seele von der schwarzen Pest bis zum Ersten Weltkrieg. München o. J., S. 278, 1404, 1511. Obwohl Friedell die Grundannahmen der darwinistischen Evolutionstheorie kritisiert, erklärt er wie selbstverständlich, Haeckels „biogenetisches Grundgesetz“ gelte auch für die Kunstgeschichte: alles, was je im menschlichen Geiste gewollt, gedacht wurde, sei in uns aufbewahrt.

²² Zum Autor: Kürschner Deutscher Gelehrten-Kalender 1970, Sp. 9, 1976, S. 3641.

vorgegeben, unveränderlich; Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft existieren ineinander.

Allgemein bekannt ist die Großsteinanlage von Stonehenge, ein gigantischer Kreis aufgerichteter Monolithblöcke. Scheltema hatte zu Stonehenge eine Hypothese entwickelt. Vor drei- oder viertausend Jahren, meinte er, versammelte sich die Kultgemeinschaft von Stonehenge zur Sonnenwende um den mittleren Altarstein und wartete auf den Moment, da die Strahlen der aufgehenden Sonne das Steinmal berührten. Den Altarstein, der zu einem bestimmten Zeitpunkt vom Himmel das Licht empfing, deutete er als Sinnbild der Erde.

Zum Verständnis und auch zur Begründung dieser These zog er nun einen Bericht des Dichters Johann Wolfgang Goethe (1749-1832) heran. Goethe hing, so schreibt er, mit sieben Jahren einer naturgebundenen Religion an. Er meint eine groß inszenierte, ganz heidnische Kulthandlung des Jungen erkennen zu können, eine Verbindung von Stein-, Erd- und Sonnenkult, die exakt den Stonehenge-Effekt, die Ankunft des Sonnenstrahls auf dem selbsterbauten Altar zum Gegenstand gehabt habe. Goethe nämlich beschreibt, wie er aus seiner Naturaliensammlung die besten Stücke heraussuchte. Die schichtete er auf dem väterlichen rotlackierten Musikpult zu einer Pyramide auf, dass es, so schreibt er, „heiter und zugleich bedeutend genug aussah“. Nun sollte, so Goethe weiter, an einem frühen Morgen die erste Gottesverehrung angestellt werden. Die Sonne war schon längst aufgegangen, aber Nachbarhäuser verdeckten den Blick nach Osten. Endlich erschien sie über den Dächern. Nun nahm der Junge das Brennglas zur Hand und entzündete die in einer Porzellanschale aufgerichteten Räucherkerzen. „Alles gelang nach Wunsch, die Andacht gedieh vollkommen. Der Altar blieb als eine besondere Zierde des Zimmers, das man ihm im neuen Haus eingeräumt hatte, stehen; jedermann sah darin nur eine wohlaufgeputzte Naturaliensammlung; der Knabe hingegen wusste besser, was er verschwieg.“²³ Für Scheltema, wie gesagt, eine Kulthandlung, die Stonehenge parallelisierte.

Scheltema glaubte, mit seinem Ansatz die Diskussion neu anzustoßen. Tatsächlich wurde sein Buch mitunter freundlich zitiert, auch in Grundlagewerken,²⁴ aber nicht wirklich rezipiert.

Die Kinder- und Entwicklungspsychologie, die an Baldwin und Hall anknüpfte, erhielt durch den Schweizer Biologen Jean Piaget (1896–1980) eine neue Grundlegung. Piaget unterscheidet Stadien der kognitiven und moralischen Entwicklung, die in verschiedene Richtungen ausgearbeitet und ergänzt worden sind. Die Stufen, die

²³ Dichtung und Wahrheit, Erstes Buch: Goethes Werke. Hrsg. im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen. 26. Bd. Weimar 1889, S. 65.

²⁴ Z.B. Heinz Rempelin: Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter. Grundlagen, Erkenntnisse und pädagogische Folgerungen der Kinder- und Jugendpsychologie. 17. Aufl. München 1971, S. 48, 52, 515 f.

Piaget, Lawrence Kohlberg (1927-1987), besonders auch Michael J. Parsons (dieser zur Entwicklung des Kunstverständnisses) beschrieben haben,²⁵ lassen sich gut auch auf historische Weltbilder anwenden. Parallelen zur Phylogenese haben Piaget und seine Nachfolger indes vermieden. Ältere biogenetische Ansätze wie jener des Psychologen und Volkskundlers Karl Schmëing,²⁶ der ein überzeugter Anhänger der Rekapitulationstheorie war, gerieten in Vergessenheit.

Das hatte seine Gründe. Stufenfolgen stellen eine Hierarchie her, ein Oben und ein Unten. Das lässt sich psychologisch schwer mit der Einsicht vereinbaren, dass jedes Lebewesen am Ende eines Evolutionsprozesses steht, an seine Umgebung also bestmöglich angepasst ist. Wer so argumentiert, missdeutet aber die Evolutionstheorie. Der Mensch stammt nicht vom Affen ab. Der Mensch und der Affe führen sich auf gemeinsame Vorfahren zurück. Neu muss auch nicht besser bedeuten. Eine innere Entwicklungslogik hat die Dinosaurier, als die Umwelt sich änderte, in den Tod getrieben. Weniger gut ausgerüstet hätten sie – wie manche ihrer Verwandten, Krokodile oder Schildkröten – überdauern können. Die Stufenfolge hat demnach ihren Sinn nur für die Entwicklung des Individuums oder die Geschichte bestimmter sozialer Gruppen (eines Kulturkreises, vielleicht auch der „Menschheit“ als eines Sozialsystems), nicht für die Konkurrenz biologischer Arten oder Varietäten innerhalb einer Art.

Schwieriger zu widerlegen ist der Einwand, in der Parallellität von Menschheits- und Individualentwicklung vollziehe sich kein Strukturgesetz, es hätten sich nur punktuell aus mit groben Abstrichen ähnlichen Situationen scheinbar ähnliche Lösungen ergeben. Der Kunsthistoriker Gombrich ließ ein Gemälde Constables von einem elfjährigen Kind kopieren. Das Ergebnis erinnerte mehr an eine mittelalterliche Darstellung als an die Vorlage. Dem Kind ging es – wie einem mittelalterlichen Künstler – um das Bild, um die Signatur, nicht um das Abbild einer Realität. Beide, das Kind wie der mittelalterliche Künstler, begnügten sich mit einem Minimalschema, das gerade genug Züge aufwies, um im Zuge einer Erzählung als Haus, als Baum, als Brot erkennbar zu werden.²⁷

Drittens aber: Die Rekapitulationstheorie kann eine entscheidende Frage nicht beantworten: Was bestimmt die Wiederholung? Ist sie genetisch angelegt oder beruht sie auf sozialer Vermittlung? Die Anlehnung an Haeckel, der Bezug

²⁵ Vgl. mit entsprechenden Nachweisen: Detlef Garz: Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. 2. Aufl. Opladen 1994.

²⁶ Karl Schmëing: Der Sinn der Reifungsstufen. Erbgang und Werdegang der menschlichen Jugend. Leipzig 1939. Vgl. Mathilde Vaerting: Das wissenschaftliche Lebenswerk von Karl Schmëing (1895–1952). In: Bildung und Erziehung 38 (1955, 8), S. 281–285.

²⁷ E.H. Gombrich: Art and Illusion. Dt.: Kunst und Illusion. Zur Psychologie der bildlichen Darstellung. Köln 1986, S. 323, vgl. zur Vorlage („Wivenhoe Park, Essex“, 1817) S. 50 oder Graham Reynolds: The Later Paintings and Drawings of John Constable. Plates. New Haven 1984, Tafel 6.

auf sein Biogenetisches Grundgesetz suggeriert biologische Voraussetzungen. Nähere Ausführungen hat dazu niemand gemacht. Diese Annahme ist auch nicht geeignet, den Sachverhalt hinreichend zu klären. Die biologische Evolution, das Skulptieren von Mutation und Selektion, brauchte weit längere Perioden, um größere Populationen zu verändern als hier in Frage stehen.

So verlockend es scheint, Erkenntnisse der Gehirnforschung fortzuschreiben, etwa: Das Stammhirn, das retikuläre System und das Mittelhirn spiegeln das Reptilienstadium der Menschheit, es steuert unsere Instinkte; darauf setzt das limbische System auf, das die Anpassung durch Lernen verbessert; aus diesem wächst das Großhirn usw. – solche Überlegungen führen für die historische Zeit wahrscheinlich nicht weiter. Immerhin kann man darauf hinweisen, dass der frontale Kortex als stammesgeschichtlich jüngste Hirnregion seinen vollen Funktionsumfang erst mit ungefähr 25 Jahren erreicht, mit dem Ende der Adoleszenz.²⁸ Angesichts der komplexen Wirkungszusammenhänge äußerer und innerer Faktoren lassen sich daraus jedoch keine Konzepte ableiten, die auf die Geisteswissenschaften übertragbar wären.

Komplexer noch wird die Sachlage, wenn man die Epigenetik einbezieht: die Erkenntnis, dass äußere Einflüsse Genregulationen im Gehirn verändern können. Kultureinflüsse können Änderungen des Erbguts bewirken. Zu eventuellen Folgen der Epigenetik, die sich auf die hier verfolgte Fragestellung auswirkten, kann ich keine weiterführenden Überlegungen anbieten.

Es gibt indes noch andere Möglichkeiten, die Mechanismen der Rekapitulation zu beleuchten. Man kann die Auffassung vertreten, dass jede Entwicklung ihre innere Logik habe. Dass also auch sozial angestrebte und vermittelte Verhaltensweisen nur dann zu erreichen seien, wenn der Mensch Stufen für Stufe besteige: Stufen, deren eine immer notwendigerweise die Plattform zur nächsten sein muss. Diese Ansicht ist von anthropologischer Seite²⁹ ebenso formuliert worden wie von philosophischer, so von Nicolai Hartmann (1882–1950) in seinem „Kategorialen Grundgesetz“: „Die höheren Kategorien setzen immer eine Reihe niederer schon voraus, sind aber ihrerseits in diesen nicht vorausgesetzt.“³⁰ Der

²⁸ Robert M. Sapolsky: *Behave. The Biology of Humans at Our Best and Worst*. Deutsch: *Gewalt und Mitgefühl. Die Biologie des menschlichen Verhaltens*. München 2017, S. 64 f., 209.

²⁹ Irenäus Eibl-Eibesfeldt: *Die Biologie des menschlichen Verhaltens. Grundriß der Humanethologie*. 3. Aufl. Weyarn 1997, S. 206 f. (Stammbaum psychischer Leistungen); Gerhard Medicus: *Was uns Menschen verbindet. Humanethologische Angebote zur Verständigung zwischen Leib- und Seelenwissenschaften*. Berlin 2017.

³⁰ Eingeschränkt freilich durch das „Gesetz der Schichtenselbständigkeit“. Nicolai Hartmann: *Kategoriale Gesetze. Ein Kapitel zur Grundlegung der allgemeinen Kategorienlehre*. In: *Philosophischer Anzeiger* 1 (1926, 2), S. 201–266. Vgl. Matthias Wunsch: *Zur Standardkritik an Max Schellers Anthropologie und ihren Grenzen. Ein Plädoyer für Nicolai Hartmanns Kategorienlehre* (https://epub.uni-muenchen.de/12502/1/Wunsch_2011-Zur_Standardkritik_an_Schellers_Anthropologie_und_ihren_Grenzen.pdf, 19.05.2019).

Wissenschaftshistoriker Ernst Peter Fischer (geb. 1947) stellte eine Parallelität zwischen der Entwicklung der Wissenschaft und der aufsteigenden Intelligenz von Kindern fest, die, so Fischer, offenbar voraussetze, dass der Geist seine Strukturen habe. An diesen müsse man entlang klettern, um ihn sehen zu können. „Wenn man diese geistige Parallele ursächlich fassen und verbinden will, dann ist die Ontogenese der Grund für die Wissenschaftsentwicklung – das Werden der kindlichen Kategorien geht dem Werden des wissenschaftlichen Wissens auf jeden Fall voraus.“³¹

Der Soziologe Georg Oesterdiekhoff (geb. 1957) bietet eine Variante dieser Überlegungen. Er geht von einer einheitlichen biologischen Grundlage aus, dem Gehirn des Homo sapiens, wie es sich vor vielleicht 300.000 Jahren ausgebildet hat. Dieses Gehirn birgt das Potenzial zur Höherentwicklung des Geistes, wenn es eine entsprechende kulturelle Stimulation erfährt. Die immer gleich gerichtete Entwicklung folgt den von Piaget beschriebenen Stadien. In modernen Industriegesellschaften erreicht eine Mehrheit der Menschen, mit einem entsprechenden IQ ausgestattet, die letzte Stufe. Besonderes Interesse zeigt Oesterdiekhoff an der Differenz zwischen präformal-erkenntnisrealistischem (vormodernem) und formal-operationalem (modernem) Denken.³²

Stellen wir die Erklärungsversuche zurück. Zunächst kann es nur darum gehen zu beschreiben, sich der Phänomene zu vergewissern. Gerade dieses Verfahren hat die Ethnologie zur Methode erhoben. Und gerade die Ethnologie, die Völkerkunde, wird heute gern von Historikern zur Leitwissenschaft erklärt. Die neuere Historische Anthropologie fordert die Dichte Beschreibung der Ethnologen und mikrohistorische Studien, um Verhaltensänderungen festzustellen. Wie eine Erleuchtung wirkte die Erkenntnis, dass es neben unseren Denkstrukturen, rational orientierten, auch andere gibt. Das wilde, das assoziative Denken außereuropäischer Kulturen öffnete einer mittelalterlichen Mentalitätsgeschichte den Weg.³³

Diese Einsicht, die so aus der Ethnologie in die Geschichtswissenschaft einfluss, hatte übrigens umfassend und sehr viel systematischer schon die Philosophie aufbereitet, namentlich Ernst Cassirer. Für das, was die Ethnologie „wildes

³¹ Ernst Peter Fischer: Die Bildung des Menschen. Was die Naturwissenschaften über uns wissen. Berlin 2006, S. 325, 328-331.

³² Georg W. Oesterdiekhoff: Die geistige Entwicklung der Menschheit. Weilerswist 2012.

³³ Claude Lévi-Strauss: Das wilde Denken. 18. Aufl. Frankfurt/M. 2018. Vgl. August Nitschke: Historische Verhaltensforschung. Analysen gesellschaftlicher Verhaltensweisen. Ein Arbeitsbuch. Stuttgart 1981, S. 47–53, Peter Dinzelsbacher (Hrsg.): Europäischer Mentalitätsgeschichte. Stuttgart 1993, S. XXXII–XXXIV. Lévi-Strauss hat allerdings das wilde Denken ausdrücklich nicht als eine historische Denkform, sondern einen Modus des gegenwärtigen menschlichen Geistes bezeichnet. Vgl. Michael Kauppert, Dorett Funcke (Hrsg.): Wirkungen des wilden Denkens. Zur strukturalen Anthropologie von Claude Lévi-Strauss. Frankfurt/M. 2008, S. 18 f.

Denken“ nennt, formulierte er das „Gesetz der Konkreszenz oder Koinzidenz der Relationsglieder im mythischen Denken“: Die mythische Anschauung lässt alles, was sie verknüpft, letztlich zusammenwachsen oder zusammenfallen.³⁴

Einfacher noch wäre es gewesen, die entsprechenden Paradigmen aus der Kinderpsychologie zu nehmen. Für Piaget wäre das auf der prä-operatorischen Stufe des Denkens die Denkform des Realismus: Wahr ist, was man wahrnimmt, egal ob mit den Sinnesorganen oder dem inneren Auge als Träume oder Erscheinungen. Wie auch immer. Die Geschichtswissenschaft findet ausgebreitetes Vergleichsmaterial in den Systematisierungen anderer Fächer. Und die Rekapitulationstheorie, die Systematisierungen angetrieben hat, muss kein Hindernis sein, in der historischen Entwicklung Analogien zu erkennen. Im Gegenteil. Und das kann von großer Bedeutung sein, wenn man (wie Hofstadter und Sander) die Auffassung vertritt, dass neue wissenschaftliche Erkenntnisse in aller Regel die Früchte von Übertragungen aus anderen Wissensbereichen, von Analogien, seien.³⁵ (Was wieder mitten in die Diskussion führt, denn auch das wilde/mythische/magische Denken bzw. der Realismus des Kindes im Kindergartenalter arbeitet mit Vergleichen und Analogien, die aber eben nicht als abstrahierte Einsichten bestätigt und dauerhaft gesichert werden können.)

³⁴ Ernst Cassirer: Philosophie der symbolischen Formen. Zweiter Teil: Das mythische Denken. Hamburg 2010, S. 78.

³⁵ Douglas Hofstadter, Emmanuel Sander: Surfaces and Essences. Analogy as the Fuel and Fire of Thinking. Deutsch: Die Analogie. Das Herz des Denkens. 2. Aufl. Stuttgart 2014.